lectura y vida

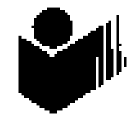
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325-8637

AÑO 17
marzo 1996
1

CODEN LVIDDG





ES POSIBLE LEER EN LA ESCUELA

DELIA LERNER

Licenciada en Ciencias de la Educación, docente de la Universidad de Buenos Aires e investigadora en didáctica de la lectura y escritura, especialista en proyectos de capacitación docente.

Debo ser un lector muy ingenuo, porque nunca pensé que los novelistas quisiesen decir más de lo que dicen. Cuando Franz Kafka cuenta que Gregorio Samsa apareció cierta mañana convertido en un gigantesco insecto, no me parece que esto sea símbolo de algo y la única cosa que siempre me intrigó es a qué especie de animal pertenecía él. Creo que hubo, en realidad, un tiempo en que las alfombras volaban y que había genios prisioneros dentro de las botellas. Creo que el burro de Ballan habló –como dice la Biblia– y la única cosa que hay que lamentar es no tener grabada su voz, y creo que Josué derrumbó las murallas de Jericó con el poder de sus trompetas, y la única cosa lamentable es que ninguno tiene transcripta la música capaz de demoler. Creo, en fin, que Vidriera –de Cervantes– era en realidad de vidrio, como él decía en su locura, y creo realmente en la jubilosa verdad de que Gargantúa orinaba torrencialmente sobre las catedrales de París.

Gabriel García Márquez[2]

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita...

¿Es posible leer en la escuela? Esta pregunta puede parecer extraña: ¿por qué poner en duda la viabilidad de la lectura en una institución cuya misión fundamental ha sido –y sigue siendo– precisamente la de enseñar a leer y escribir?

Sin embargo, la desnaturalización que la lectura sufre en la escuela ha sido puesta en evidencia en forma irrefutable. Mucho antes de que esto se constituyera en un lugar común de la bibliografía didáctica, Bernard Shaw se negaba sistemáticamente a aceptar que sus obras formaran parte de los programas escolares. García Márquez se divierte analizando lo que ocurre con las suyas, que son objeto de enseñanza en muchos países de América Latina.

"Este mismo año –cuenta el novelista en 1983– mi hijo Gonzalo tuvo que responder un cuestionario de literatura, elaborado en Londres, para un examen de admisión. Una de las preguntas pedía que se estableciese cuál era la simbología del gallo en **El coronel no tiene quien le escriba**. Gonzalo, que conoce bien el estilo de su casa, no pudo resistir la tentación de gozar de aquel sabio remoto y respondió: 'Es el gallo de los huevos de oro'. Más tarde supimos que quien tuvo la mejor nota fue el alumno que respondió, como había enseñado el profesor, que el gallo del coronel era el símbolo de la fuerza popular reprimida. Cuando lo supe, me alegré una vez más de mi buena estrella política, porque el final que yo tenía pensado para ese libro, y que cambié a última hora, era el coronel torciéndole el pescuezo al gallo y haciendo con él una sopa de protesta. Hace años que colecciono estas perlas con las que los profesores de literatura pervierten a sus alumnos. Conozco uno, de muy buena fe, para quien la abuela desalmada –gorda y voraz, que explota a Cándida Eréndira para cobrarle una deuda– es el símbolo del capitalismo insaciable. Un profesor católico enseñaba que la subida al cielo de Remedios era una transposición poética del ascenso en cuerpo y alma de la Virgen María. (...) Un profesor de literatura de la Escuela de Letras de La Habana dedicó muchas horas al análisis de **Cien años de soledad** y llegó a la conclusión –aduladora y deprimente al mismo tiempo– de que no tenía solución. Esto me convenció de una vez por todas de que la manía de interpretar acaba siendo, en último análisis, una nueva forma de ficción, que a veces termina en disparates."

La ficción no se reduce a la producción de interpretaciones peregrinas –al fin y al cabo, la obra literaria es abierta y acepta múltiples interpretaciones–. Todo el tratamiento que la escuela hace de la lectura es ficticio, empezando por la imposición de una única interpretación posible. ¿Será que la escuela es una obra de ficción?

Para ser fiel a la verdad, debo reconocer que García Márquez reivindica la tarea docente. Después de señalar que continúan ocurriendo otros milagros semejantes a los creados por Cervantes o Rabelais y que, "si no los vemos, es porque somos impedidos muchas veces por el racionalismo obscurantista que nos inculcan nuestros profesores de literatura", tiene la gentileza de aclarar:

"Tengo un gran respeto, y sobre todo un gran cariño, por el oficio de profesor y por eso mismo me reconforta saber que ellos también son víctimas de un sistema de enseñanza que los induce a decir bestialidades. Una de las personas inolvidables en mi vida es la profesora que me enseñó a leer, a los cinco años. Era una moza bonita y sabia, que no pretendía saber más de lo que podía, y era tan joven que con el tiempo acabó siendo más joven que yo. Era ella la que nos leía, en clase, los primeros poemas. Recuerdo con la misma gratitud al profesor de literatura del colegio, un hombre modesto y prudente que nos conducía por el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones rebuscadas. Este método posibilitaba a sus alumnos una participación más personal y libre en el milagro de la poesía. En síntesis, un curso de literatura no debería ser más que una buena guía de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve nada más que para asustar a los niños. Pienso yo, aquí entre nosotros."

En las observaciones de García Márquez están incluidas algunas de las ideas que intentaré desarrollar en este trabajo: el tratamiento de la lectura que suele hacerse en la escuela es peligroso porque corre el riesgo de "asustar a los niños", es decir, de alejarlos de la lectura en lugar de acercarlos a ella; al poner en tela de juicio la situación de la lectura en la escuela, no es justo sentar a los maestros en el banquillo de los acusados porque "ellos también son víctimas de un sistema de enseñanza"; sin embargo, no hay que perder todas las esperanzas: en ciertas condiciones, la institución escolar puede convertirse en un ámbito propicio para la lectura; estas condiciones deben crearse desde antes de que los niños sepan leer en el sentido convencional del

término y una de ellas es que el maestro asuma el rol de intérprete y los alumnos puedan leer a través de él.

García Márquez tuvo suerte en su escolaridad. Si logramos generar otras condiciones didácticas en todas las escuelas, es probable que tengamos más escritores geniales. Pero esto es sólo un detalle. Lo esencial es otra cosa: hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita.

Para esclarecer cuáles son las condiciones didácticas que es necesario crear, hay que examinar ante todo cuáles son las que actualmente obstaculizan la formación de lectores.

La realidad no se responsabiliza por la pérdida de sus (nuestras) ilusiones (o No. No es posible leer en la escuela)

A1 analizar la práctica escolar de la lectura, uno recuerda la leyenda que suele aparecer en las películas: "Todo parecido con la realidad es mera coincidencia". Y los parecidos con el uso social de la lectura son realmente escasos. La presentación de la lectura como objeto de enseñanza –la transposición didáctica (Chevallard, 1985)– está tan alejada de la realidad que no resulta nada fácil encontrar coincidencias. Por el contrario, las preguntas que uno se hace al "mirar la película" se refieren a las discrepancias flagrantes entre la versión social y la versión escolar de la lectura: ¿por qué la lectura –tan útil en la vida real para cumplir diversos propósitos– aparece en la escuela como una actividad gratuita, cuyo único objetivo es aprender a leer?; ¿por qué se enseña una única manera de leer –linealmente, palabra por palabra desde la primera hasta la última que se encuentra en el texto–, si los lectores usan modalidades diversas en función del objetivo que se han propuesto? (a veces leen exhaustivamente, pero otras veces exploran sólo ciertas partes del texto o saltean lo que no les interesa; en algunos casos leen muy rápido y en otros lentamente; en ciertas situaciones controlan cuidadosamente lo que están comprendiendo, en tanto que en otras se entregan completamente al placer de leer); ¿por qué se usan textos específicos para enseñar, diferentes de los que se leen fuera de la escuela?; ¿por qué se enfatiza tanto la lectura oral –que no es muy frecuente en otros contextos– y tan poco la lectura para sí mismo?; ¿por qué se espera que la lectura reproduzca con exactitud lo que literalmente esta escrito, si los lectores que se centran en la construcción de un significado para el texto evitan perder tiempo en identificar cada una de las palabras que en él figuran y suelen sustituirlas por expresiones sinónimas?, ¿por qué se supone en la escuela que existe una sola interpretación correcta de cada texto (y se evalúa en consecuencia), cuando la experiencia de todo lector muestra tantas discusiones originadas en las diversas interpretaciones posibles de un artículo o de una novela?[3]...

¿Cómo explicar estas discrepancias? ¿Se originan en auténticas necesidades didácticas? Es necesario transformar –deformar– de ese modo la lectura para lograr que los niños aprendan a leer?

Dos factores esenciales parecen conjugarse, en perfecto y duradero matrimonio, para generar esta versión ficticia de la lectura: la teoría conductista del aprendizaje y un conjunto de reglas, presiones y exigencias fuertemente arraigadas en la institución escolar.

Dar respuesta a los interrogantes antes formulados permitirá poner de manifiesto cómo se engarzan los factores que están en juego en la escuela.

La lectura aparece desgajada de los propósitos que le dan sentido en el uso social porque la construcción del sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje. La teoría oficial en la escuela parece considerar –diría Piage[4]– que el funcionamiento cognitivo de los niños es totalmente diferente del de los adultos: en tanto que estos aprenden sólo lo que les resulta significativo, los niños podrían aprender todo aquello que se les enseña, independientemente de que puedan o no adjudicarle un sentido. Por otra parte, según las reglas institucionales, es el docente quien tiene el derecho (y también el deber) de adjudicar sentido a las actividades que propone: ellas deben "cumplir los objetivos" establecidos para la enseñanza.

¿Por qué se enseña una única manera de leer? Esta es, en primer lugar, una consecuencia

inmediata de la ausencia de objetivos, porque la diversidad de modalidades sólo puede hacerse presente –como veremos luego– en función de los diversos propósitos a los que el lector apunta y de los diversos textos que utiliza para cumplirlos. Cuando el objetivo que la institución plantea es uno solo –aprender a leer o a lo sumo, ser evaluado–, la modalidad que se actualiza es también única. Cuando el trabajo se realiza con unos pocos libros que además pertenecen al genero "texto escolar", se obstaculiza aún más la posibilidad de que aparezcan diferentes maneras de leer. Por otra parte, permitir el ingreso de una única modalidad de lectura y de un único tipo de texto facilita el ejercicio de un importante requerimiento institucional: el control riguroso del aprendizaje.

El predominio de la lectura en voz alta se deriva indudablemente de una concepción del aprendizaje que pone en primer plano las manifestaciones externas de la actividad intelectual, dejando de lado los procesos subyacentes que las hacen posibles. Pero la necesidad de control hace sentir su influencia también en este caso, ya que evaluar el aprendizaje de la lectura resultaría más difícil si en el aula predominaran las situaciones de lectura silenciosa. La exigencia de oralizar con exactitud lo que está escrito –de hacer una lectura escrupulosamente literal– resulta no sólo del desconocimiento del proceso lector, sino también de la preocupación por el control exhaustivo del aprendizaje: si se permitiera a los alumnos sustituir las palabras del texto, por más pertinentes que estas sustituciones fueran, ¿cuáles serían los parámetros para determinar la corrección o incorrección de la lectura?

El uso de textos especialmente diseñados para la enseñanza de la lectura es sólo una de las manifestaciones de un postulado básico de la concepción vigente en la escuela: el proceso de aprendizaje evoluciona de lo "simple" a lo "complejo"; por lo tanto, para enseñar saberes complejos es necesario descomponerlos en sus elementos constituyentes y distribuir la presentación de estos elementos a lo largo del tiempo, empezando –por supuesto– por los más simples. Es así como lo escrito es parcelado en sus componentes mínimos –sílabas, letras o, en el mejor de los casos, palabras– y sólo una vez que estos se han adquirido, se comienza a trabajar con frases o textos. Los textos deben presentarse también en forma cuidadosamente graduada: la exigencia de simplificación –y también de brevedad– es tal que resulta imposible encontrar entre los textos verdaderos alguno que reúna los requisitos prefijados, la única solución es entonces recurrir a libros "de texto" especialmente elaborados.

Por otra parte, la lectura misma debe parcelarse y reducirse, en un principio, a sus elementos supuestamente más simples: lectura mecánica primero, comprensiva después y crítica sólo al final de la escolaridad.

Es así como el contenido escolar se va distribuyendo en el tiempo: una porción de escritura –algunas sílabas, algunas palabras– para cada semana, un aspecto separado del proceso lector para cada período de la escolaridad. El lenguaje escrito y el acto de lectura desaparecen, son sacrificados en aras de la graduación. Controlar el aprendizaje de cada una de estas pequeñas parcelas resulta indudablemente más fácil de lo que sería controlar el aprendizaje del lenguaje escrito o de la lectura si se presentaran con toda su complejidad.

Finalmente, el reconocimiento de una única interpretación válida para cada texto es consistente con una postura teórica según la cual el significado está en el texto, en lugar de construirse gracias al esfuerzo de interpretación realizado por el lector –es decir, gracias a la interacción del sujeto-lector con el objeto-texto–. Pero también aquí podemos reconocer las reglas imperantes en la institución escolar: el derecho a decidir sobre la validez de la interpretación es privativo del maestro. Por otra parte, cuando hay una única interpretación en juego, el control se facilita: la del niño coincide o no coincide con la del maestro, es correcta o incorrecta. Mucho más difícil resulta intentar comprender las interpretaciones de los niños y apoyarse en ellas para ayudarlos a construir una interpretación cada vez más ajustada.

En síntesis, una teoría del aprendizaje que no se ocupa del sentido que la lectura pueda revestir para los niños y concibe la adquisición del conocimiento como un proceso acumulativo y graduado, una parcelación del contenido en elementos supuestamente simples, una distribución del tiempo escolar que adjudica un período determinado al aprendizaje de cada uno de estos elementos, un control estricto del aprendizaje

de cada parcela y un conjunto de reglas que otorgan al maestro ciertos derechos y deberes que sólo él puede ejercer mientras el alumno ejerce otros complementario... ésos son los factores que se articulan para hacer imposible leer en la escuela.

¿Cuáles son entonces las ilusiones perdidas? Hemos perdido la ilusión de la naturalidad. Antes, nos parecía sencillo introducir en la escuela la versión social de la lectura. Para lograr que los niños llegaran a ser lectores, parecía suficiente llenar dos requisitos: respetar la naturaleza de la práctica social de la lectura y tomar en cuenta los procesos constructivos de los niños. Cumplidas estas dos condiciones, todo ocurriría naturalmente. Ahora sabemos que la concepción que se tiene del objeto y del sujeto está lejos de ser el único factor determinante de la versión escolar de la lectura, que la persistencia de las concepciones vigentes se explica por su perfecta articulación con reglas y requerimientos propios de la institución escolar. Ahora sabemos que la complejidad no es "natural" para la escuela, porque resulta, mucho más problemática desde el punto de vista de la gestión del tiempo y de la necesidad de control: ¿cómo distribuir en el tiempo la enseñanza de un objeto complejo si no se lo parcela?, ¿cómo controlar el progreso de aprendizaje cuando el objeto se presenta en toda su complejidad?; si también es complejo el proceso de reconstrucción del objeto por parte del niño, si el aprendizaje no es una suma de pequeños aprendizajes sino un proceso de reorganización del conocimiento de objetos complejos, ¿cuáles son los parámetros que permitirán controlar las aproximaciones sucesivas? Ahora sabemos que, para llegar a ser lector, el alumno tendría que ejercer algunos derechos y deberes que –según el contrato didáctico vigente– son privativos del maestro; sabemos también que no es natural para la escuela que los derechos y deberes sean compartidos por el docente y los alumnos, porque una distinción nítida de los roles es necesaria para concretar la enseñanza y el aprendizaje, para cumplir la función que la sociedad ha asignado a la escuela.



Dado que la escuela tiene una misión específica, los objetos de conocimiento –la lectura en este caso– ingresan a ella como "objetos de enseñanza". Por lo tanto, no es "natural" que la lectura tenga en la escuela el mismo sentido que tiene fuera de ella. Si pretendemos que este sentido se conserve, tendremos que realizar un fuerte trabajo didáctico para lograrlo. Este trabajo comienza por reconocer que, efectivamente, la escuela es un ámbito de ficción. Y la obra que pondremos en escena hoy es…

La escuela como microsociedad de lectores y escritores (o Sí. Es posible leer en la escuela.)

Enfrentamos un gran desafío: construir una nueva versión ficticia de la lectura, una versión que se ajuste mucho más a la práctica social que intentamos comunicar y permita a nuestros alumnos apropiarse efectivamente de ella. Articular la teoría constructivista del aprendizaje con las reglas y exigencias institucionales está lejos de ser fácil: hay que encontrar otra manera de gestionar el tiempo, hay que generar nue-

vos modos de controlar el aprendizaje, hay que transformar el contrato didáctico, hay que conciliar los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos…

Elaborar una buena versión requiere no sólo muchos ensayos sino también una reflexión crítica y profunda sobre cada uno de ellos para que el siguiente resulte más logrado, requiere también de la cooperación constante con colegas empeñados en la misma tarea. Es por eso que la versión que presentamos en este documento está basada en el trabajo de diversos investigadores cuyas producciones han contribuido decisivamente a elaborarla, así como en el aporte activo y reflexivo de muchos maestros. Las situaciones y proyectos didácticos que se esquematizarán en los puntos siguientes están suficientemente probados, ya que han sido puestos en práctica muchas veces y en el marco de condiciones muy diversas: en distintos países, con poblaciones escolares diferentes, bajo la responsabilidad de maestros que luchan por desarrollar proyectos pioneros en el seno de instituciones que no lo favorecen o de docentes que integran equipos o trabajan en escuelas que elaboran y sostienen proyectos comunes. El funcionamiento de estas situaciones ha sido reiteradamente estudiado por diferentes investigadores y la confrontación entre estas experiencias ha permitido hacer ajustes del diseño original, comenzar a distinguir los aspectos generales que son necesarios para cumplir los propósitos que se persiguen de aquellos que son contingentes y pueden variar en función de las particularidades de cada contexto de aplicación.

El análisis que expondremos de los diferentes aspectos a considerar es –por supuesto– provisorio, sólo expresa el estado actual de nuestros conocimientos, con sus posibilidades y sus limitaciones.

E1 sentido de la lectura en la escuela: propósitos didácticos y propósitos del alumno

En la escuela –lo hemos dicho ya– la lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa –entre otras cosas– que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible “representar” –o “re-presentar”– en la escuela o los diversos usos que ella tiene en la vida social.

En consecuencia, cada situación de lectura responderá a un doble propósito: por una parte, enseñar y aprender algo acerca de la práctica social de la lectura (propósito cuya utilidad, desde el punto de vista del alumno, es mediata); por otra parte, cumplir con un objetivo que tenga sentido desde la perspectiva actual del alumno.

Se trata entonces de poner en escena ese tipo particular de situaciones didácticas que Brousseau (1986) ha llamado “a-didácticas” porque propician el encuentro de los alumnos con un problema que deben resolver por sí mismos, porque funcionan de tal modo que el maestro –aunque interviene de diversas maneras para orientar el aprendizaje– no explicita lo que sabe (no hace público el saber que permite resolver el problema) y porque hacen posible generar en el alumno un proyecto propio, permiten movilizar el deseo de aprender en forma independiente del deseo del maestro. En el caso de la lectura (y la escritura), los proyectos de interpretación-producción organizados para cumplir una finalidad específica –vinculada en general a la elaboración de un producto tangible–, proyectos que son ya clásicos en Didáctica de la lengua escrita, parecen cumplir con las condiciones necesarias para darle sentido a la lectura.

Ahora bien, los proyectos deben dirigirse hacia el logro de alguno (o varios) de los propósitos sociales de la lectura: leer para resolver un problema práctico (hacer una comida, utilizar un artefacto, construir un mueble); leer para informarse sobre un tema de interés (perteneciente a la actualidad política, cultural, etc., o al saber científico); leer para escribir, es decir, para profundizar el conocimiento que se tiene sobre el tema del artículo que uno está escribiendo o de la monografía que tiene que entregar; leer para buscar informaciones específicas que se necesitan por algún motivo (la dirección de alguien, el significado de una palabra, etc.); leer por el placer de ingresar a otro mundo posible...

Cada uno de estos propósitos pone en marcha una modalidad diferente de lectura (Solé, 1993): cuando el objetivo es obtener información general sobre la actualidad nacional, el lector opera en forma selectiva: lee los titulares de

todas las noticias y los copetes de las más importantes (para él), pero se detiene sólo en aquellas que le conciernen directamente o le interesan más...; cuando el objetivo de la lectura es resolver un problema práctico, el lector tiende a examinar escrupulosamente toda la información provista por el texto, ya que esto es necesario para lograr poner en marcha el aparato que quiere hacer funcionar o para que el objeto que está construyendo tenga la forma y las dimensiones adecuadas...; cuando se lee por placer, uno puede centrarse en la acción y saltear las descripciones, o releer varias veces las frases cuya belleza, ironía o precisión resultan impactantes y prestar poca atención a otras partes del texto...

Diferentes modalidades de lectura pueden utilizarse, en distintas situaciones, frente a un mismo tipo de texto: un mismo material informativo-científico puede ser leído para obtener una información global , para buscar un dato específico o para profundizar un aspecto determinado del tema sobre el que se está escribiendo; un artículo periodístico puede ser leído en un momento simplemente por placer y ser utilizado en otro momento como objeto de reflexión –es lo que me ha ocurrido con el artículo de García Márquez cuyo comentario da inicio a este texto–; un poema o un cuento pueden ser leídos en un momento por placer, y convertirse, en otra situación, en el medio que permite comunicarle algo a alguien...

Diversidad de propósitos, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones entre ellos... La inclusión de estas diversidades (Ferreiro, 1994) –así como su articulación con las reglas y exigencias escolares– es uno de los componentes de la complejidad didáctica que es necesario asumir cuando se opta por presentar la lectura en la escuela sin simplificaciones, velando por conservar su naturaleza y, por lo tanto, su complejidad como práctica social.

¿Cómo se coordinan los dos sentidos de la lectura? ¿Cómo se articulan los objetivos didácticos –referidos a la enseñanza y el aprendizaje– y los propósitos inmediatos a los que apunta el proyecto propuesto (la situación a-didáctica)? Si al diseñar el proyecto se toman en cuenta ambos tipos de objetivos, esta articulación no plantea mayores problemas: mientras se desarrollan las actividades necesarias para cumplir con el propósito inmediato, se van cumpliendo también los objetivos referidos al aprendizaje. Analicemos algunos ejemplos:

Proyecto realizado en 2° grado, a comienzos del año escolar:

- Propósito: Producción de un cassette de poemas. (Leer para compartir con otros algo que nos gusta.)
- Destinatarios: Grupos de jardín de infantes de la escuela y Biblioteca parlante de ciegos.
- Secuencia de actividades:

a) Propuesta del proyecto a los niños y discusión del plan de trabajo.

b) Selección de los poemas a grabar: La maestra lee muchos poemas –algunos los ha encontrado ella misma, otros le fueron sugeridos por la bibliotecaria o por los niños, todos han aprobado el “examen” de calidad literaria–. Cada niño anota los títulos de los poemas que le gustaría grabar. Esta actividad ocupa muchas horas de clase: se disfruta de cada uno de los poemas, se intercambian impresiones, los niños piden que la maestra relea algún poema que les gusta mucho, se habla sobre los autores, se leen otros poemas de los poetas favoritos...

c) Organización de la tarea: Tomando en cuenta los poemas elegidos y las posibilidades de ayuda mutua, la maestra constituye los grupitos de niños que trabajarán juntos (de a dos). Cada pareja relee los poemas que grabará. Los niños intercambian ideas acerca de cómo leer cada uno. Deciden (provisoriamente) qué integrante de la pareja grabará cada uno de los poemas. Se llevan los poemas a su casa, para ensayar.

d) Audición de cassettes grabados por poetas o recitadores.

e) Grabación (ensayo): Cada pareja –y cada niño– graba los poemas elegidos. Después de haber grabado los dos primeros (uno cada niño), escuchan, analizan, deciden modificaciones. Hacen una nueva grabación, vuelven a escuchar y determinan si será necesario volver a grabar. Prueban con otros dos poemas.

f) Audición: el grupo total escucha las grabaciones realizadas hasta el momento. Las “parejas” intercambian sugerencias.

g) Grabación (segundo ensayo): Cada pareja vuelve a grabar, tomando en cuenta las recomendaciones de los oyentes. Escuchan lo grabado, hacen las correcciones necesarias. Repiten el proceso con los poemas que faltan. En algunos casos, habrá que volver a ensayar y regrabar. En otros casos, el poema ya está "listo" para su grabación definitiva.

h) Grabación final (se siguen haciendo correcciones, algunas sugeridas por los niños, otras indicadas por la maestra, hasta que ésta declara que el producto es aceptable y que hay que poner punto final).

i) Se escucha (en grupo total) el cassette que la maestra ha armado copiando las grabaciones de todos.

j) Se redacta una carta colectiva, presentando el cassette a los destinatarios, solicitándoles respuesta y "crítica" constructiva.

Se ha cumplido el propósito planteado por el proyecto y también se han desarrollado objetivos de enseñanza y aprendizaje: se ha sostenido un intenso contacto con variados textos de un mismo género y los niños saben ahora mucho más que antes sobre poemas y poetas; presenciar la lectura de la maestra y escuchar grabaciones realizadas por recitadores o poetas ha permitido disfrutar de las posibilidades de ese género literario en el que la forma del decir adquiere un valor específico; los entusiastas y reiterados ensayos, las autocorrecciones infinitas y las sugerencias de los oyentes (sobre el énfasis que convenía dar a una palabra, sobre la intensidad de la voz en determinado pasaje, sobre la tendencia de algunos a acentuar demasiado la rima...) han permitido avanzar considerablemente como "lectores en voz alta".

Antes de abandonar este ejemplo, una observación: en el marco de este proyecto –o de otros similares– la lectura en voz alta deja de ser un mero ejercicio "para aprender a leer en voz alta" o un medio para evaluar la "organización del texto", adquiere sentido porque se constituye en un vehículo de comunicación. Y, aunque parezca paradójico, permite aprender mucho más precisamente porque no sirve sólo para aprender: para los niños resulta altamente significativo en este caso "leer bien" porque quieren comunicarse con su público y por eso ensayarán una y otra vez, hasta lograr los resultados que desean. De paso, los niños descubrirán que leer en voz alta puede ser placentero y que pueden llegar a leer mucho mejor de lo que sospechaban.

Proyecto realizado en 4° grado:

- Propósito: Instalación de un consultorio telefónico[5], que pueda suministrar todo tipo de información científica. En una primera etapa, el público deberá llamar por teléfono. Más tarde se instalará un "servicio de fax". (Leer para extraer informaciones específicas, leer para comunicar a otros, leer para escribir.)
- Destinatarios: Todos los alumnos de la escuela. Eventualmente, otros miembros de la institución.
- Secuencia de actividades: En lugar de detallar aquí la larga serie de actividades involucradas en este proyecto, nos limitaremos a señalar una variación propuesta por las maestras la última vez que lo pusimos en práctica, porque dicha variación está vinculada con la articulación de objetivos didácticos y propósitos inmediatos que nos ocupa. Mientras planificábamos el proyecto, las maestras sugirieron que la instalación del "consultorio" fuera precedida por un curso de capacitación para el "personal", que comprendería –entre otros– los siguientes aspectos: visita a diversas bibliotecas, a las cuales se concurriría para localizar ciertas informaciones predeterminadas; selección de los libros pertinentes, búsqueda de la información (y por lo tanto manejo del índice, exploración de capítulos orientándose por los subtítulos, lectura selectiva, etc.); hacer apuntes de la información recogida y anotar referencias...

En este caso, la necesidad de que los alumnos estuvieran preparados para enfrentar la tarea –difícil para 4° grado– de localizar rápidamente informaciones heterogéneas y relativamente imprevisibles que los "clientes" pudieran solicitar llevó a desarrollar ciertos objetivos didácticos antes de que el consultorio comenzara a funcionar (es decir, antes de que se cumpliera el propósito inmediato de los alumnos). De todos modos, las situaciones didácticas estuvieron cargadas de sentido también durante el "curso de capacitación", porque éste fue enfocado como un conjunto de ensayos consistentes en resolver situaciones similares a las que luego habría que enfrentar en el consultorio.

Inaugurado éste, los niños deben resolver problemas que los llevan a manejar cada vez

mejor el discurso informativo-científico, a familiarizarse con la estructura propia de sus diferentes subgéneros y con el léxico característico de cada disciplina. Además, tienen oportunidad de progresar en la lectura en voz alta al responder a las preguntas telefónicas y en la elaboración de textos expositivos cuando la respuesta se envía "por fax". Y, por supuesto, aprenden mucho sobre los temas que son objeto de su indagación.

Es así como la organización basada en proyectos permite coordinar los propósitos del docente con los de los alumnos y contribuye tanto a preservar el sentido social de la lectura como a dotarla de un sentido personal para los niños.

Gestión del tiempo, presentación de los contenidos y organización de las actividades

El tiempo es –todos los docentes lo sabemos bien– un factor de peso en la institución escolar: siempre es escaso en relación con la cantidad de contenidos fijados en el programa, nunca es suficiente para comunicar a los niños todo lo que desearíamos enseñarles en cada año escolar.

Cuando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad y por reconocer que el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, el problema de la distribución del tiempo deja de ser simplemente cuantitativo: no se trata sólo de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se trata de producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico.

Para concretar este cambio, parece necesario –además de atreverse a romper con la correspondencia lineal entre parcelas de conocimiento y parcelas de tiempo– cumplir por lo menos con dos condiciones: manejar con flexibilidad la duración de las situaciones didácticas y hacer posible la reconsideración de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas. Crear estas condiciones requiere poner en acción diferentes modalidades organizativas: proyectos, actividades permanentes, secuencias de situaciones y actividades independientes coexisten y se articulan a lo largo del año escolar.

- Los **proyectos** –además de ofrecer, como ya se ha señalado, contextos en los cuales la lectura cobra sentido y aparece como una actividad compleja cuyos diversos aspectos se articulan al orientarse hacia el logro de un propósito– permiten una organización muy flexible del tiempo: según el objetivo que se persiga, un proyecto puede ocupar sólo unos días o desarrollarse a lo largo de varios meses. Los proyectos de larga duración brindan la oportunidad de compartir con los alumnos la planificación de la tarea y su distribución en el tiempo: una vez fijada la fecha en que el producto final debe estar elaborado, es posible discutir un cronograma retroactivo y definir las etapas que será necesario recorrer, las responsabilidades que cada grupo deberá asumir y las fechas que habrá que respetar para lograr el cometido en el plazo previsto. Por otra parte, la sucesión de proyectos diferentes –en cada año lectivo y, en general, en el curso de la escolaridad– hace posible volver a trabajar sobre la lectura desde diferentes puntos de vista, para cumplir diferentes propósitos y en relación con diferentes tipos de texto.
- Las **actividades permanentes**, que se reiteran en forma sistemática y previsible una vez por semana o por quincena, ofrecen la oportunidad de interactuar intensamente con un tipo de texto determinado en cada año de la escolaridad y resultan particularmente apropiadas para comunicar ciertos aspectos del comportamiento lector.

En 2° grado, p.e., una actividad permanente que suele realizarse es "la hora de los **cuenta-cuentos**": los niños se responsabilizan, en forma rotativa, de contar o leer un cuento que ellos mismos han elegido (guiados por la maestra) y cuya presentación han preparado previamente, de tal modo que resulte clara y comprensible para el auditorio. El niño que asume el rol de "**cuenta-cuentos**", debe tomar en consideración ciertas pautas: explicar las razones que lo llevaron a elegir el cuento, conocer algunos datos sobre la vida y obra del autor, comentar con sus compañeros los episodios o personajes que le resultaron atractivos (o no). Terminada la lectura (o el relato), los demás alumnos pueden intervenir haciendo preguntas o comentarios. La discusión se generaliza: se analizan las acciones de los personajes, se compara con otros cuentos conocidos, se hacen apreciaciones sobre la calidad del que se acaba de leer...

En otros grados, la actividad permanente no está ya centrada en el cuento, sino en otros tipos

de texto: puede tratarse de “la hora de las curiosidades científicas” –orientada a responder a las inquietudes que los niños se plantean sobre el funcionamiento de la naturaleza y a intensificar su contacto con el discurso informativo-**científico**– o de “la hora de las noticias”, actividad dirigida a formar lectores críticos de los medios de comunicación.

Las actividades permanentes son también adecuadas para cumplir otro objetivo didáctico: el de favorecer el acercamiento de los niños a textos que no abordarían por sí mismos a causa de su longitud. Leer cada semana un capítulo de una novela es una actividad que suele ser fructífera en este sentido. La lectura es compartida: la maestra y los alumnos leen alternativamente en voz alta; se elige una novela de aventuras o de suspenso que pueda captar el interés de los niños y se interrumpe la lectura en puntos estratégicos, para generar intriga. Algunos niños –no siempre los mismos– se interesan tanto que consiguen el libro para continuar leyéndolo en su casa y luego les cuentan a sus compañeros los capítulos que ya han leído para que la lectura compartida pueda avanzar.

La forma en que se distribuye el tiempo de clase representa la importancia que se asigna a los diferentes contenidos. Al destinar momentos específicos y preestablecidos que serán sistemáticamente dedicados a leer, se comunica a los niños que la lectura es una actividad muy valorada. Este es uno de los beneficios que aportan las actividades permanentes.

- Las **secuencias de actividades** están dirigidas a leer con los niños diferentes ejemplares de un mismo género o subgénero (poemas, cuentos de aventuras, cuentos fantásticos...), diferentes obras de un mismo autor o diferentes textos sobre un mismo tema.

A diferencia de los proyectos, que se orientan hacia la elaboración de un producto tangible, las secuencias incluyen situaciones de lectura cuyo único propósito explícito –compartido con los niños– es leer. Contribuyen, en cambio, a cumplir varios objetivos didácticos: comunicar el placer de leer simplemente para conocer otros mundos posibles, desarrollar las posibilidades de los alumnos de apreciar la calidad literaria (o detectar su ausencia), formar criterios de selección del material a leer, generar comportamientos lectores como el seguimiento de determinado género, tema o autor.

En el curso de cada secuencia se incluyen –al igual que en los proyectos– actividades colectivas, grupales e individuales. De este modo, se propicia tanto la colaboración entre los lectores para comprender el texto y la confrontación de sus diferentes interpretaciones como la lectura personal que permite a cada niño interactuar libremente con el texto, es decir: releer lo que más le ha gustado, saltear lo que no le interesa, detenerse o regresar para verificar una interpretación de la que no está seguro... El préstamo de libros permitirá, además, que los niños puedan continuar leyendo en su casa, ámbito que en algunos casos puede resultar más apropiado que la clase para esta lectura privada.

◆ Las **situaciones independientes** pueden clasificarse en dos subgrupos:

- **Situaciones ocasionales**: en algunas oportunidades, la maestra encuentra un texto que considera valioso compartir con los niños aunque pertenezca a un género o trate sobre un tema que no se corresponde con las actividades que en ese momento se están lleva –o algunos de ellos– proponen la lectura de un artículo periodístico, un poema o un cuento que los ha impactado y cuya lectura la maestra también considera interesante. En estos casos, no tendría sentido ni renunciar a leer los textos en cuestión porque no tienen relación con lo que se está haciendo ni “inventar” una relación inexistente; si su lectura permite trabajar sobre algún contenido significativo, la organización de una situación independiente estará justificada.

- **Situaciones de sistematización**: estas situaciones son “independientes” sólo en el sentido de que no contribuyen a cumplir los propósitos planteados en relación con la acción inmediata (p.e., con la elaboración del producto al que apunta un proyecto o con el deseo de “saber como sigue” una novela de aventuras que genera intriga y emoción). Si bien no están vinculadas con estos propósitos inmediatos, las situaciones de sistematización guardan siempre una relación directa con los objetivos didácticos y con los contenidos que se están trabajando, porque apuntan justamente a sistematizar los conocimientos lingüísticos construidos a través de las otras modalidades organizativas. P. e., después de ha-

ber realizado una secuencia centrada en la lectura de fábulas, se genera una situación cuyo objetivo es reflexionar acerca de los rasgos que caracterizan a las fábulas y las diferencian de los cuentos; del mismo modo, a partir de un proyecto dirigido a producir un periódico escolar o una revista literaria, se propondrán situaciones que permitan definir explícitamente las características del discurso periodístico o de algunos de sus diferentes subgéneros, elaborar conclusiones sobre el uso de los tipos de letra en esos portadores, sistematizar los conocimientos relativos a la puntuación que se construyeron al enfrentar diferentes problemas de escritura...

Es así como la articulación de diferentes modalidades organizativas hace posible desarrollar situaciones didácticas que tienen duraciones diferentes, que pueden ser permanentes o llevarse a cabo en el curso de períodos limitados, algunas de las cuales se suceden en el tiempo en tanto que otras se entrecruzan en una misma etapa del año escolar. De este modo, la distribución del tiempo didáctico –en lugar de confundirse con la yuxtaposición de parcelas del objeto que sean sucesiva y acumulativamente aprendidas por el sujeto– favorece la presentación escolar de la lectura como una práctica social compleja y la apropiación progresiva de esta práctica por parte de los alumnos.

El esfuerzo por engarzar el tiempo didáctico con el objeto de enseñanza y aprendizaje de un modo que permita superar la fragmentación del conocimiento no se limita al tratamiento de la lectura –que ha sido el eje de este artículo–, sino que abarca la totalidad del trabajo didáctico en lengua escrita.

En primer lugar, lectura y escritura se interrelacionan permanentemente: leer "para escribir" resulta imprescindible cuando se desarrollan proyectos de producción de textos, ya que éstos requieren siempre un intenso trabajo de lectura para profundizar el conocimiento de los contenidos sobre los que se está escribiendo y de las características del género en cuestión; recíprocamente, en el marco de muchas de las situaciones didácticas que se plantean, la escritura se constituye en un instrumento que está al servicio de la lectura, ya sea porque es necesario tomar notas para recordar los aspectos fundamentales de lo que se está leyendo o porque la comprensión del texto requiere que el lector elabore resúmenes o cuadros que lo ayuden a reestructurar la información provista por el texto.

En segundo lugar, los diferentes tipos de texto –en lugar de distribuirse linealmente, haciendo corresponder ciertos escritos sociales a ciertos grados específicos– aparecen y reaparecen en diferentes momentos de la escolaridad y en el marco de situaciones diferentes, de tal modo que los alumnos puedan reutilizarlos y reanalizarlos desde nuevas perspectivas.

En tercer lugar, las modalidades de trabajo adoptadas durante la alfabetización inicial son básicamente las mismas que se ponen en acción una vez que los niños se han apropiado del sistema alfabético de escritura. Como las situaciones didácticas que se plantean antes y después de que los niños aprendan a leer y escribir en el sentido convencional del término están orientadas por un mismo propósito fundamental –crear condiciones que favorezcan la formación de lectores autónomos y críticos y de productores de textos adecuados a la situación comunicativa que los hace necesarios–, el esfuerzo por reproducir en la escuela las condiciones sociales de la lectura y la escritura está siempre presente. En efecto, desde el inicio de la escolaridad se lee y se escribe para cumplir propósitos definidos, se centra el trabajo en los textos, se analiza críticamente lo leído, se discuten diferentes interpretaciones y se llega a acuerdos, se toma en consideración el punto de vista del destinatario cuando se escribe, se revisan cuidadosamente los escritos producidos... Las actividades deben permitir articular dos objetivos: lograr que los niños se apropien progresivamente del "lenguaje que se escribe" –de lo que éste tiene de específico y diferente de lo oral-conversacional, de los diversos géneros de lo escrito, de la estructura y el léxico que son propios de cada uno de ellos– y que aprendan a leer y escribir por sí mismos. En algunos casos, el maestro actúa como mediador, leyendo diferentes textos a los niños o escribiendo al dictado los escritos que ellos componen oralmente; en otros casos, las situaciones de lectura tienden a enfrentar directamente a los niños con los textos para buscar informaciones que necesitan, para localizar un dato determinado, para buscar indicios que les permitan verificar o rechazar sus anticipaciones sobre lo que está escrito del mismo modo, las situaciones de escritura plantean a los niños el desafío de producir textos por sí mismos, lo que

los lleva a centrarse no sólo en el “lenguaje que se escribe” sino también en cómo hacer para escribir, en aprehender cada vez mejor el modo particular en que el sistema de escritura representa el lenguaje. Cuando la situación exige que los niños lean o escriban directamente, la actividad puede referirse a textos completos o focalizarse en algún fragmento de un texto que ha sido leído o escrito al dictado por la maestra, puede ser individual o grupal, puede responder a un propósito inmediato desde el punto de vista de los niños –p.e., hacer afiches e invitaciones para publicitar la función teatral que se está preparando– o responder solamente a un propósito cuyo cumplimiento no es inmediato pero resulta altamente significativo para los niños en esta etapa: aprender a leer y escribir.

Hemos delineado una modalidad alternativa de distribución del tiempo didáctico, una modalidad que responde a la necesidad de producir un cambio cualitativo en la presentación escolar de la lectura. No podemos concluir este punto sin reconocer que el tiempo escolar resulta insuficiente también desde la perspectiva aquí planteada, que siempre es necesario seleccionar y dejar de lado aspectos que preferiríamos incluir, que la elección resulta siempre difícil y que la única guía que hasta ahora hemos encontrado para decidir es ésta: administrar el tiempo de tal modo que lo importante ocupe siempre el primer lugar.

Acerca del control: evaluar la lectura y enseñar a leer

La evaluación es una necesidad legítima de la institución escolar, es el instrumento que permite determinar en qué medida la enseñanza ha logrado su objetivo, en qué medida fue posible hacer llegar a los alumnos el mensaje que el docente se propuso comunicarles. La evaluación del aprendizaje es imprescindible porque provee información sobre el funcionamiento de las situaciones didácticas y permite entonces, reorientar la enseñanza, hacer los ajustes necesarios para avanzar hacia el cumplimiento de los propósitos planteados.

Ahora bien, la prioridad de la evaluación debe terminar allí donde comienza la prioridad de la enseñanza. Cuando la necesidad de evaluar predomina sobre los objetivos didácticos, cuando –como ocurre en la enseñanza usual de la lectura– la exigencia de controlar el aprendizaje se erige en criterio de selección y jerarquización de los contenidos, se produce una reducción en el objeto de enseñanza porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de control. Privilegiar la lectura en voz alta, proponer siempre un mismo texto para todos los alumnos, elegir sólo fragmentos o textos muy breves... son éstos algunos de los síntomas que muestran cómo la presión de la evaluación se impone frente a las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje.

Poner en primer plano el propósito de formar lectores competentes nos llevará, en cambio, a promover la lectura de libros completos aunque no podamos controlar con exactitud todo lo que los alumnos han aprendido al leerlos; enfatizar ese propósito nos conducirá además a proponer en algunos casos que cada alumno o grupo de alumnos lea un texto diferente, con el objeto de favorecer la formación de criterios de selección y de dar lugar a las situaciones de relato mutuo o de recomendación que son típicas del comportamiento lector, aunque esto implique correr el riesgo de no poder corregir todos los eventuales errores de interpretación; privilegiar los objetivos de enseñanza nos llevará asimismo, a dar un lugar más relevante a las situaciones de lectura silenciosa aunque resulten de más difícil control que las actividades de lectura en voz alta.

Saber que el conocimiento es provisorio, que los errores no se “fijan” y que todo lo que se aprende es objeto de sucesivas reorganiza-



ciones, permite aceptar con mayor serenidad la imposibilidad de controlarlo todo. Brindar a los niños todas las oportunidades necesarias para que lleguen a ser lectores en el pleno sentido de la palabra plantea el desafío de elaborar –a través del análisis de lo ocurrido en el curso de las situaciones propuestas– nuevos parámetros de evaluación, nuevas formas de control que permitan recoger información sobre los aspectos de la lectura que se incorporan a la enseñanza.

Por otra parte, orientar las acciones hacia la formación de lectores autónomos hace necesario redefinir la forma en que están distribuidos en el aula los derechos y deberes relativos a la evaluación. En efecto, para cumplir este objetivo es necesario que la evaluación deje de ser una función privativa del maestro, porque formar lectores autónomos significa –entre otras cosas– capacitar a los alumnos para decidir cuándo su interpretación es correcta y cuándo no lo es, para estar atentos a la coherencia del sentido que van construyendo y detectar posibles inconsistencias, para interrogar el texto buscando pistas que avalen tal o cual interpretación o que permitan determinar si una contradicción que han detectado se origina en el texto o en un error de interpretación producido por ellos mismos... Se trata entonces de brindar a los niños oportunidades de construir estrategias de autocontrol de la lectura. Hacer posible esta construcción requiere que las situaciones de lectura enfrenten a los alumnos con el desafío de validar por sí mismos sus interpretaciones y, para que esto ocurra, es necesario que el maestro postergue la comunicación de su opinión a los niños, que delegue provisoriamente en ellos la función evaluadora.

En lugar de estar depositado sólo en el maestro, el control de la validez es entonces compartido con los niños: el maestro mantiene en privado –durante un período cuyos límites él mismo determina en cada caso– tanto su propia interpretación del texto como su juicio acerca de la o las interpretaciones formuladas por los niños, y los impulsa a elaborar y confrontar argumentos, a validar (o desechar) sus diversas interpretaciones. Las intervenciones que el docente hace durante este período en que se abstiene de dar a conocer su opinión son, sin embargo, decisivas: cuando detecta que los niños persisten en no tomar en cuenta algún dato relevante que está presente en el texto, interviene señalándolo y planteando interrogantes sobre su relación con otros aspectos que se han considerado; cuando piensa que el origen de las dificultades del grupo para comprender cierto pasaje reside en que los niños no disponen de los conocimientos previos necesarios para su comprensión, brinda toda la información que considera pertinente; cuando, en cambio, las prolongadas discusiones del grupo ponen de manifiesto que los niños no relacionan el tema tratado en el texto con contenidos sobre los cuales se ha trabajado previamente y que sería relevante traer a colación, el maestro actúa como memoria del grupo; cuando predomina una interpretación que él considera errada, afirma que existe otra interpretación posible e incita a buscar cuál es, o bien, propone explícitamente otras interpretaciones (entre las cuales la que él considera más aproximada) y solicita a los niños que determinen cuál les parece más válida y que justifiquen su apreciación.

Finalmente, cuando el maestro considera que la aproximación que se ha realizado a la comprensión del texto es suficiente[6], o que se han puesto ya en juego todos los recursos posibles para elaborar una interpretación ajustada, convalida aquella que considera correcta, expresa su discrepancia con las otras y explicita los argumentos que sustentan su opinión.

El docente sigue teniendo la última palabra, pero es importante que sea la **última** y no la primera, que el juicio de validez del docente sea emitido una vez que los alumnos hayan tenido oportunidad de validar por sí mismos sus interpretaciones, de elaborar argumentos y de buscar indicios para verificar o rechazar las diferentes interpretaciones producidas en el aula. Este proceso de validación –de co-corrección y auto-corrección ejercidas por los alumnos– forma parte de la enseñanza, ya que es esencial para el desarrollo de un comportamiento lector autónomo. La responsabilidad de la evaluación sigue estando, en última instancia, en manos del docente, ya que sólo la delega en forma provisoria y la recupera cuando considera que esa delegación ha cumplido su función. De este modo, resulta posible conciliar la formación de estrategias de autocontrol de la lectura con la necesidad institucional de distinguir claramente los roles del maestro y los alumnos.

Aclaremos, finalmente, que las modalidades de control que permiten la participación de los alumnos son productivas no sólo cuando las

actividades están centradas en la comprensión sino también en otras situaciones. Piénsese, p.e., en el proyecto de producción de un cassette de poemas al que antes nos referimos, en el cual el control de la lectura en voz alta era compartido por el propio lector, los miembros de su grupo, los otros grupos que escuchaban la grabación y el maestro. Control grupal y autocontrol se ponen en juego también en este caso.

En síntesis, para evitar que la presión de la evaluación –esa función que reconocemos como inherente a la escuela– se constituya en un obstáculo para la formación de lectores, resulta imprescindible, por una parte, poner en primer plano los propósitos referidos al aprendizaje de tal modo que éstos no se subordinen a la necesidad de control y, por otra parte, generar modalidades de trabajo que incluyan momentos durante los cuales el control sea responsabilidad de los alumnos.

De todos modos, aunque sea posible ya hacer algunas afirmaciones –como las que hemos hecho en este punto–, la evaluación sigue siendo un campo en el cual pueden identificarse más preguntas que respuestas, un campo problemático que debe constituirse en objeto de la investigación didáctica.

El maestro: un actor en el rol de lector

¿A quién se atribuye en la escuela la responsabilidad de actuar como lector? En tanto que la función de dictaminar sobre la validez de las interpretaciones suele reservarse –como hemos visto en el punto anterior– al maestro, el derecho y la obligación de leer suelen ser privativos del alumno.

Para que la institución escolar cumpla con su misión de comunicar la lectura como práctica social, parece imprescindible una vez más atenuar la línea divisoria que separa las funciones de los participantes en la situación didáctica. En efecto, para comunicar a los niños los comportamientos que son típicos del lector, es necesario que el docente los encarne en el aula, que brinde la oportunidad a sus alumnos de participar en actos de lectura que él mismo está realizando, que entable con ellos una relación "de lector a lector".

Desde esta perspectiva, en el curso de una misma actividad o en actividades diferentes, la responsabilidad de leer puede recaer en algunos casos sólo en el maestro o sólo en los alumnos, o bien puede ser compartida por todos los miembros del grupo. La enseñanza adquiere características específicas en cada una de estas situaciones.

Al adoptar en clase la posición del lector, el maestro crea una ficción: procede "como si" la situación no tuviera lugar en la escuela, "como si" la lectura estuviera orientada por un propósito no-didáctico –p.e., compartir con otros un poema que lo ha emocionado o una noticia periodística que lo ha sorprendido–. Su propósito es, sin embargo, claramente didáctico: lo que se propone con esa representación es comunicar a sus alumnos ciertos rasgos fundamentales del comportamiento lector. El maestro interpreta el papel de lector y, al hacerlo, actualiza una acepción de la palabra "enseñar" que habitualmente no se aplica a la acción de la escuela, acepción cuya relevancia en el caso de la lectura, ha señalado hace tiempo M.E. Dubois (1984):

"Se puede hablar de enseñar en dos sentidos, como un 'hacer que alguien aprenda algo' (...), o como un 'mostrar algo'(...). La idea de enseñar la lectura en esta última forma (...) sería mostrar al niño la manera en que los adultos utilizamos la lectura, del mismo modo que le mostramos la manera en que usamos el lenguaje oral."

Mostrar para qué se lee, cuáles son los textos a los que es pertinente acudir para responder a cierta necesidad o interés y cuáles resultarán más útiles en relación con otros objetivos, mostrar cuál es la modalidad de lectura más adecuada cuando se persigue una finalidad determinada, o cómo puede contribuir a la comprensión de un texto lo que ya se sabe acerca de su autor o del tema tratado... Al leer a los niños, el maestro "enseña" cómo se hace para leer.

La lectura del maestro resulta particularmente importante en la primera etapa de la escolaridad, cuando los niños aún no leen eficazmente por sí mismos. Durante este período, el maestro genera muchas y variadas situaciones en las cuales lee diferentes tipos de texto. Cuando se trata de un cuento, p.e., crea un clima propicio para disfrutar de él: propone a los niños que se sienten a su alrededor para que todos

puedan ver las imágenes y el texto si así lo desean; lee intentando generar emoción, intriga, suspenso o diversión (según el tipo de cuento elegido); evita las interrupciones que podrían cortar el hilo de la historia y por lo tanto no hace preguntas para verificar si los niños entienden, ni explica palabras supuestamente difíciles; alienta a los niños a seguir el hilo del relato (sin detenerse en el significado particular de ciertos términos) y a apreciar la belleza de aquellos pasajes cuya forma ha sido especialmente cuidada por el autor. Cuando termina el cuento, en lugar de interrogar a los alumnos para saber qué han comprendido, prefiere comentar sus propias impresiones –como lo haría cualquier lector– y es a partir de sus comentarios como se desencadena una animada conversación con los niños sobre el mensaje que puede inferirse a partir del texto, sobre lo que más impactó a cada uno, sobre los personajes con los que se identifican o los que les resultan extraños, sobre lo que ellos hubieran hecho si hubieran tenido que enfrentarse con una situación similar al conflicto planteado en el cuento...

Cuando, en cambio, se recurre a una enciclopedia o a otros libros para buscar respuesta a las preguntas que los niños se hacen en relación con un tema sobre el cual están trabajando –p.e., al estudiar el cuerpo humano los niños de 5 ó 6 años suelen hacerse preguntas como "¿por qué se llaman 'dientes de leche' los que se nos están cayendo?", "¿serán realmente de leche?"; "¿es el corazón el que empuja a la sangre o es la sangre la que empuja al corazón?"–, el maestro recurrirá al índice, leerá los diferentes títulos que en el figuran y discutirá con los niños bajo cuál de ellos será posible encontrar la información que se busca; una vez localizado el capítulo en cuestión, se ubicarán los subtítulos, el maestro los leerá (mostrándolos), se elegirá aquel que parezca tener relación con la pregunta formulada, el maestro explorará rápidamente esa parte del texto (señalando) hasta localizar la información, luego la leerá y se analizará en qué medida responde a la inquietud surgida...

Una vez terminada la lectura, tanto en el caso del texto literario como en el del informativo, el maestro pone el libro que ha leído en manos de los niños para que lo hojeen y puedan detenerse en aquello que les llama la atención; propone que se lleven a su casa ese libro y otros que les parezcan interesantes... Hace estas proposiciones porque quiere que los niños descubran el placer de releer un texto que les ha gustado o de evocarlo mirando las imágenes, porque considera importante que sus alumnos sigan interactuando con los libros y compartiéndolos con otros, porque no considera imprescindible controlar toda la actividad lectora de sus alumnos.

El maestro continuará actuando como lector –aunque seguramente no con tanta frecuencia como al comienzo– durante toda la escolaridad, porque es leyéndoles materiales que él considera interesantes, bellos o útiles como podrá comunicar a los niños el valor de la lectura.

Ahora bien, operar como lector es una condición necesaria pero no suficiente para enseñar a leer. Cuando los niños se enfrentan directamente con los textos, la enseñanza adquiere otras características, se requieren otras intervenciones del docente. Estas intervenciones están dirigidas a lograr que los niños puedan leer por sí mismos, que progresen en el uso de estrategias efectivas, en sus posibilidades de comprender mejor aquello que leen.

En algunos casos –como ya se ha dicho–, la responsabilidad de la lectura será compartida. Esta modalidad resulta apropiada, p.e., cuando se aborda un texto difícil para los niños. Mientras están leyendo, el maestro los alienta a continuar la lectura sin detenerse ante cada dificultad, sin pretender entenderlo todo, tratando de comprender cuál es el tema tratado en el texto; una vez que se han intercambiado ideas a partir de esa lectura global, se propone una segunda lectura durante la cual se irá descubriendo que conocer todo el texto permite comprender mejor cada parte. En el transcurso de esta lectura o durante la discusión posterior, el maestro interviene –si lo considera necesario– agregando información pertinente para una mejor comprensión de algún pasaje, sugiriendo que establezcan relaciones entre partes del texto que ellos no han relacionado por sí mismos, preguntando sobre las intenciones del autor, incitando a distinguir entre lo que el texto dice explícitamente y lo que quiere decir... La ayuda brindada por el maestro consiste en proponer estrategias de las cuales los niños irán apropiándose progresivamente y que les serán útiles para abordar nuevos textos que presenten cierto grado de dificultad. En estas situaciones, el maestro incitará además a la cooperación entre los alumnos, con el objeto de que la confrontación de puntos de

vista conduzca hacia una mejor comprensión del texto.

Finalmente, en situaciones como las que hemos analizado en el punto anterior, el maestro devuelve totalmente a los niños la responsabilidad de la lectura –genera una actividad que les exige trabajar solos durante un lapso determinado– con el objeto de que se esfuercen por comprender y de que construyan herramientas de auto-control.

En síntesis, tanto al mostrar como se hace para leer cuando el maestro se ubica en el rol de lector, como al ayudar sugiriendo estrategias eficaces cuando la lectura es compartida, como al delegar en los niños la lectura –individual o grupal–, el maestro está enseñando a leer.

La institución y el sentido de la lectura

La problemática planteada por la formación del lector, lejos de ser específica de determinados grados, es común a toda la institución escolar. El desafío de darle sentido a la lectura tiene entonces una dimensión institucional y, si esta dimensión es asumida, si la institución como tal se hace cargo del análisis del problema, si sus integrantes en conjunto elaboran y llevan a la práctica proyectos dirigidos a enfrentarlo, comienza a hacerse posible acortar la distancia entre los propósitos y la realidad.

"Maestros aislados en aulas cerradas no pueden resolver problemas que les son comunes en tanto atraviesan el tiempo y el espacio de sus aulas", señala M. Castedo (1995) al referirse a los contextos en que se constituyen lectores y escritores –contextos que, por supuesto, trascienden a la institución escolar–. Además de hacer notar la importancia de que los docentes establezcan acuerdos sobre la forma en que la lectura se hace presente en todos los grupos –sobre los contenidos que se seleccionan y las estrategias que se eligen para comunicarlos–, la autora subraya los efectos positivos producidos por proyectos institucionales tales como el periodismo escolar, el intercambio epistolar y la formación de clubes de teatro o clubes de abuelos narradores.

En efecto, los proyectos institucionales permiten instalar en la escuela –y no sólo en el aula– un "clima lector" que en algunos casos se extiende hacia los hogares, porque va involucrando insensiblemente no sólo a los niños, sino también a las familias. Es lo que ocurrió, p.e., con un proyecto llevado a cabo en una de las escuelas de Caracas donde desarrollamos nuestra experiencia[7]: un quiosco dedicado al canje y préstamo de libros y otras publicaciones –que funcionaba en el patio de la escuela y era atendido rotativamente durante los recreos por diferentes miembros de la institución– llegó a constituirse en un sitio de reunión obligado de niños y padres, en un lugar donde se escuchaban simultáneamente muchas conversaciones vinculadas con las lecturas realizadas, donde siempre podía verse a algún niño mostrando a otros cierto fragmento de un cuento, historieta o poema que había llamado su atención, donde se presenciaban a veces discusiones entre dos alumnos de diferentes grados porque uno de ellos no quería despedirse todavía del libro que el otro había reservado para leer en su casa, donde se incluyó luego –a raíz de la aparición espontánea de algunos "anuncios"– una cartelera en la cual los padres podían hacer saber que necesitaban tal o cual material (un manual de mecánica, un instructivo para realizar cierta construcción, una revista de tejidos) con la seguridad de que alguno de los "clientes" del quiosco podría tener o conseguir lo que estaban buscando...

Un proyecto como el periódico escolar puede dar lugar, siempre y cuando se creen las condiciones institucionales adecuadas, a un intercambio fecundo entre alumnos de grados diferentes. En efecto, cuando se logra –a pesar de los obstáculos que invariablemente existen– encontrar un tiempo común para la coordinación entre los docentes y fijar un horario en un día de la semana en que todos los grados se dedican a producir noticias o artículos, es posible ofrecer a los alumnos la oportunidad de agruparse (al menos para producir algunos textos) en función de sus intereses por ciertos temas –cine, deporte, conservación del ambiente, etc.– e independientemente del grado que cursen; en estos equipos muy heterogéneos, ocurre con frecuencia que alumnos de grados superiores que tienen dificultades para leer y escribir descubran, al ayudar a los más pequeños, que saben más de lo que creían y adquieran entonces una seguridad que los impulsa a progresar; los más pequeños, por su parte, encuentran nuevas oportunidades de avanzar cuando se dirigen a sus com-

pañeros mayores para plantearles problemas o hacerles preguntas que no se hubieran atrevido a formular si el maestro hubiese sido su único interlocutor. Para los maestros, experiencias como éstas resultan también muy fecundas, porque presenciar los intercambios entre alumnos que se encuentran en momentos muy diferentes de su desarrollo como lectores los lleva a reflexionar sobre sus propias intervenciones e incluso, en algunos casos, a generar estrategias didácticas inéditas.

Uno de los méritos fundamentales de los proyectos institucionales es el de proveer un marco en el cual la lectura cobra sentido no sólo para los alumnos, sino también para los maestros.

Cuando el maestro actúa como lector en el aula –señalábamos en el punto anterior– lo hace en función de un objetivo didáctico: comunicar a sus alumnos aspectos fundamentales del comportamiento lector, de la naturaleza de la lengua escrita, de las características específicas de cada género de lo escrito.

Cuando el maestro se compromete en un proyecto que involucra a toda la escuela, si se crean las condiciones adecuadas, la lectura adquiere para él otro valor: el de instrumento imprescindible para encontrar herramientas de análisis de los problemas didácticos que se han planteado y sobre los cuales el grupo de docentes está convocado a reflexionar, para confrontar las estrategias que ellos imaginan con las utilizadas en el marco de otras experiencias para resolver esos problemas, para conocer los resultados de investigaciones didácticas que hayan estudiado el funcionamiento de propuestas dirigidas a resolver los problemas en cuestión.

La experiencia más notable que podemos citar en este sentido tuvo lugar en una escuela de la provincia de Buenos Aires[8], cuyos docentes emprendieron un doble proyecto: producir una revista con la participación de todos los alumnos de la escuela y publicar un documento didáctico en el cual se sintetizarían los problemas confrontados, las respuestas elaboradas y las reflexiones generadas en el proceso de producción de la revista.

La elaboración de la revista, según se señala en el editorial, requirió más de 45 días de trabajo, en ella participaron 440 alumnos (15 secciones de grado), que escribieron más de 800 textos. Los gastos de impresión se solventaron con la colaboración de algunos comerciantes de la zona, que publicitaron sus productos en la revista, a solicitud de los alumnos. El documento didáctico –en el cual se presentan crónicas y registros de clase , así como análisis de la experiencia realizados por los diferentes docentes involucrados– hace énfasis, tanto en la importancia acordada a la lectura, como en el laborioso proceso de escritura de borradores y sucesivas reescrituras que caracterizó el trabajo de los alumnos al producir los artículos incluidos en la revista.

Antes de explicitar la importancia que este proyecto tuvo para los maestros en tanto lectores, permítasenos citar sus palabras para mostrar cuáles fueron los ejes del trabajo: “Nos propusimos en un comienzo (...) propiciar que los chicos se pusieran en activo contacto con diarios y revistas; dedicar tiempo a la discusión de los temas que contenían las noticias; realizar actos de lectura múltiples, que aparecieran como una necesidad compartida entre docentes y alumnos; estimular las anticipaciones del significado a partir de todos los indicadores posibles; involucrar a los chicos en la publicación de la revista a fin de realizar noticias comunicables realmente; estipular planes previos a la escritura de cada artículo; incrementar el vocabulario y frases pertinentes al discurso periodístico tanto desde la oralidad como desde la escritura; favorecer la reflexión sobre la coherencia y la cohesión en los textos; abordar los medios periodísticos gráficos con lo que llamamos el efecto ‘pinza’: por un lado con el conocimiento del portador total, por el otro con el análisis de noticias puntuales, específicas, seleccionadas por nosotros o propuestas por los chicos y que resultaran significativas.”

Por otra parte, se subraya que al favorecer el contacto de los niños con el portador completo –en lugar de presentar noticias o artículos previamente recortados por la maestra–, se hizo posible desarrollar la lectura selectiva, ya que los niños tenían oportunidad de explorar el diario y de detenerse en aquello que les interesaba. La adopción de una postura crítica frente a los mensajes de los medios de comunicación masiva –otro de los ejes fundamentales del trabajo– se vio favorecida por una coincidencia: mientras se estaba realizando la experiencia, apareció en un matutino de gran circulación un artículo sobre el barrio al que pertenece la escuela,

en el cual había muerto una persona por haber ingerido vino adulterado. Este artículo fue leído por todos los grupos de 4° a 7° grado y se discutió con los niños la veracidad de la descripción del barrio hecha por el periodista; a partir de este cuestionamiento, se decidió entrevistar a vecinos que habitaban el lugar desde hacía mucho tiempo para consultar su opinión y, finalmente, se volcó la información obtenida y analizada en un artículo de la revista elaborado por 5° grado, cuyo título es "La verdadera historia de nuestro barrio".

Ahora bien, el valor fundamental que adquirió la lectura para los maestros se hace notar sobre todo en el balance que hacen de los resultados del proyecto. Entre los logros, los docentes señalan que éste generó un avance importante en su propia capacitación: "Recortar el espectro lingüístico al de una especialidad (el discurso periodístico) nos permitió saber más de lo que debíamos enseñar. Por consiguiente, tuvimos mayor claridad sobre lo que queríamos lograr en el aula. Saber más nos permitió ampliar la búsqueda de ofertas didácticas y hacer buenas lecturas de los procesos de apropiación de los alumnos." Agregan luego que alcanzaron un buen nivel de reflexión pedagógica, que pudieron detectar cada vez mejor los obstáculos que se planteaban en el aprendizaje y generar las propuestas que los resolvieran, que aprendieron "a aceptar el fracaso de una propuesta, a reconocer no haberse dado cuenta de..., a reconocer no haberse entusiasmado con..." y concluyen: "Este tipo de logros es posible cuando el eje del trabajo de los docentes pasa por el mejoramiento pedagógico y se toma conciencia de las limitaciones que cada uno de nosotros tiene al respecto. **Nos hemos acostumbrado a no defender nuestra ignorancia**."

Entre los aspectos no logrados, los docentes mencionan que no pudieron trabajar con intensidad –por falta de tiempo– algunos de los tipos de texto presentes en el diario y que el trabajo sobre escritura no tuvo la profundidad deseada porque no disponían de información didáctica suficiente: "Hubiéramos necesitado una planificación un tanto más precisa en lo que respecta **a qué revisar en un texto y cómo revisarlo**. Lamentablemente nos llegó a destiempo una información teórica (...) que nos hubiera sido de gran utilidad".

Para estos docentes, la lectura forma parte de un proyecto, cumple una función relevante para la labor profesional, contribuye a enriquecer las discusiones sobre los problemas lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos que se presentan en el curso del trabajo, abre nuevos panoramas, aporta nuevas perspectivas desde las cuales se revisa la tarea emprendida. El proyecto –afirman– "transformó a la escuela en una usina de conocimientos que se generaron tanto por parte de los alumnos como de los docentes. La circulación incansable de trabajos y experiencias nos dejó la sensación de 'misión cumplida' al terminar el año. (...) La realización de una tarea significativa y compartida reconcilia a los maestros con la profesión, a pesar de las condiciones laborales adversas."

A modo de conclusión –de este punto y también del artículo– sólo nos resta agregar que, si se logra producir un cambio cualitativo en la gestión del tiempo didáctico, si se concilia la necesidad de evaluar con las prioridades de la enseñanza y el aprendizaje, si se redistribuyen las responsabilidades de maestro y alumnos en relación con la lectura para hacer posible la formación de lectores autónomos, si se desarrollan en el aula y en la institución proyectos que doten de sentido a la lectura, que promuevan el funcionamiento de la escuela como una microsociedad de lectores y escritores en la que participen niños, padres y maestros, entonces...sí, es posible leer en la escuela.

NOTAS

1. Conferencia dictada en el **2do. Congreso Nacional de Lectura "Lectura - Escuela - Biblioteca"**, que tuvo lugar en el marco de **la 8a. Feria Internacional del Libro de Bogotá**, en mayo de 1995, y fue publicada en las **Memorias** de dicho Congreso, Fundalectura, setiembre 1995.
2. "De como los profesores de literatura pervierten a sus alumnos", en **Caras y Caretas** (Traducción de una nota publicada en la revista brasileña Status Plus N°. 90, enero de 1983)
3. Retomo aquí un conjunto de interrogantes que fueron formuladas en un trabajo anterior (Lerner, 1994), del cual el presente es –en cierto modo– la continuación.
4. Piaget ha planteado que la modalidad adoptada por la enseñanza parece estar fundada en una consideración de las semejanzas y diferencias entre los niños y los adultos como sujetos cognitivos que es exactamente opuesta a la que se desprende de las investigaciones psicogenéticas. Es-

tas últimas han mostrado que la estructura intelectual de los niños es diferente de la de los adultos (heterogeneidad estructural) pero el funcionamiento de unos y otros es esencialmente el mismo (homogeneidad funcional); sin embargo, al ignorar el proceso constructivo de los alumnos y suponer que pueden dedicarse a actividades desprovistas de sentido, la escuela los trata como si su estructura intelectual fuera la misma que la de los adultos y su funcionamiento intelectual fuera diferente.

5. Este proyecto didáctico fue inspirado por una situación experimental diseñada por Emilia Ferreiro (en 1988), al proyectar una investigación evaluativa de experiencias didácticas vinculadas con la psicogénesis de la lengua escrita.

6. Por supuesto, el énfasis que se haga en el autocontrol de la comprensión dependerá del tipo de texto que se esté leyendo y del propósito que se persiga: p.e., será mucho mayor cuando se lea un instructivo para manejar un aparato recién adquirido que cuando se lea un cuento (porque en el primer caso un error de comprensión puede ocasionar un deterioro en el aparato); cuando se lee una novela, el grado de control ejercido por el lector será menor si está leyendo por placer que si lo está haciendo porque debe “estudiarla” para un examen. Las actividades de lectura que se plantean en la escuela deben permitir que los alumnos aprendan a utilizar modalidades de auto-control adecuadas a cada situación.

7. Esta experiencia tuvo lugar en el marco de las investigaciones sobre lectura desarrolladas por la Dirección de Educación Especial de Venezuela, con la cooperación técnica de la O.E.A., durante el período comprendido entre 1982 y 1993.

8. Se trata de la escuela N° 183 del Partido de La Matanza, que funciona en un barrio cuyos habitantes tienen muy escasos recursos económicos. Esta escuela lleva a cabo, desde 1989, un trabajo innovador y reflexivo en el ámbito de la lengua escrita. La experiencia aquí citada se realizo en 1993 y fue coordinada por Haydée Polidoro.

BIBLIOGRAFÍA

Brousseau, Guy (1986) “Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques.” **En Recherches en didactique des mathématiques**, Grenoble: La Pensée Sauvage Editions. Vol. 7, N° 2.

Brousseau, Guy (1988) “Los diferentes roles del maestro.” En Parra, C. y Y. Saiz (comps.) (1994) **Didáctica de matemáticas**. Buenos Aires: Paidós.

Castedo, M.L. (1995) “Construcción de lectores y escritores.” **Lectura y Vida**. Año 16, N° **3**.

Charlot, B. y Bautier, E. (1993) “Rapport a l’école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques.” **Escol**, Université Paris 8, Reperes, Irem, N° **10**.

Chevallard, Yves (1985) **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions.

Dubois, M.E. (1984) “Algunos interrogantes sobre la comprensión de la lectura.” **Lectura y Vida**. Año 5, N° **4**.

Ferreiro, Emilia (1994) “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia.” **Lectura y Vida**. Año 15, N° **3**.

Kaufman, Ana María (1994) “Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién.” **Lectura y Vida**. Año 15, N° **3**.

Lerner, Delia (1994) “Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente.” **Lectura y Vida**. Año 15, N° **3**.

Lerner, Delia (en prensa) “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición.” En Castorina, Ferreiro, Kohl y Lerner (en prensa) **Piaget-Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires: Paidós.

Polidoro, Haydee y equipo de la Escuela N° 183 de La Matanza (1993) **“¿Periódico escolarizado o periódico realizado en la escuela?”** Provincia de Buenos Aires.

Solé, Isabel (1993) **Estrategias de lectura**. Barcelona: Editorial Grao.

Teberosky, Ana (1991) **Aprendiendo a escribir**. Cuadernos de Educación N° **8**. Barcelona: ICE-HORSORI, Barcelona.

Teberosky, Ana y Liliana Tolchinsky (eds.) (1995) **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Tolchinsky, Liliana (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito**. Barcelona: Editorial Anthropos, Barcelona.